

La educación para la paz en perspectiva: Algunas tesis para la reflexión.

Bernardo Ruiz Delgado

Universidad de Sevilla

1. Contextualización: Reconstituyendo la paz.

Durante los primeros años de la década de los noventa los teóricos y, en general, los estudiosos de la educación para la paz se preguntaron, después de la caída del muro de Berlín y la práctica casi desaparición de la guerra fría entre las dos grandes superpotencias del mundo por: “¿cuál será, en el futuro, la tarea de la educación para la paz?”. Puede que lo que latiera en el fondo de la pregunta que dirigió el Seminario de Copenhague a sus participantes sería más bien otra reflexión, aparentemente próxima, pero en realidad de tonos más profundos: de ahora en adelante, ¿tiene futuro la educación para la paz?. Tiene sentido, futuro, se justifican sus planteamientos y sus objetivos..., todas estas reflexiones muestran la inquietud que atravesaba, en aquel momento, algún determinado grupo comprometido con la paz y la educación. Los años han demostrado, a mi entender, que la educación para la paz sigue siendo una necesidad diaria: *históricamente y socialmente*, porque sobre el planeta siguen pesando amenazas nucleares como se ha evidenciado en la pruebas atómicas de Francia en Mururoa o las intermitentes practicadas por una China cada vez más armamentística; pero también en el mun-

do porque, además de las 70.000 bombas nucleares que hay almacenadas a lo largo y ancho de su superficie capaz de acabar con toda la Humanidad, las guerras regionales siguen mostrando unas dimensiones racistas inenarrables además de tener el peligro de convertirse en dispositivos que hagan estallar nuevas guerras mundiales (caso de la antigua ex-Yugoslavia). A ello habría que añadir los conflictos más o menos encubiertos como el de Latinoamérica, los de Oriente Medio, el tercer mundo... Las razones para justificar y proseguir ahondando en la tarea de la educación para la paz tienen o pueden tener en sociedades industriales violentas, física y simbólicamente, que propician continuas acciones de injusticia a las que el hombre se ve impelido y, también, humillado (FERNANDEZ ANGUITA, 1986). Aquellos requerimientos que iniciaron la construcción de un campo de conocimiento como el que va elaborando la educación para la paz siguen estando, pues, VIGENTES. Las reflexiones que entonces fundamentaron su razón de ser (¿es posible la paz a través de la educación?, o ¿es la educación un instrumento adecuado para asegurar la paz?) no han perdido su oportunidad y su actualidad: son como el principio arquimédico que da sentido a ese edificio de teoría y de práctica que constituye la educación para la paz.

Con esta contextualización podemos ya plantear el objetivo de esta cola-

boración. Trataremos de ir recogiendo *algunas de las tesis* que dieron arquitectura y fuerza para la construcción del discurso sobre la educación para la paz en los años de su nacimiento. Un discurso que se ha ido reforzando por las investigaciones que sobre el particular se han hecho, a nivel teórico y práctico, fuera de la escuela y, también, en ella aunque en menor grado. Desde diversas instancias e instituciones públicas y privadas, políticas, culturales y académicas la educación para la paz está siendo continuamente potenciada (BROCK-UTNE, 1985; UNESCO, 1986).

2. Primera tesis: La educación es un medio no un fin.

Se le ha escrito en los últimos tiempos y no cesa de enervarse en los foros críticos donde se reflexiona sobre la educación: la educación no es un fin. Los pedagogistas reflexionan, teorizan, diseñan y planifican sus estrategias educativas haciendo de la enseñanza el fin de la educación (ESCUADERO, 1985). Estos planteamientos tecnocráticos se olvidan de que el fin de la educación es siempre supra-educativo (SAEZ, 1989): la mejora humana, la calidad de vida, la autodeterminación de las personas, la emancipación de las mujeres... En resumen, la educación actúa para conseguir algo que concierne a la vida y no solo a la educación. La paz es, por tanto, un espléndido objetivo para la educación.

En cualquier caso merece la pena recordarlo, la solución de la paz en los países no es un problema simple. La paz conlleva unas dimensiones económicas y políticas, éticas y sociales muy importantes como para pretender conseguirla sólo

a través de la educación (GIANOLA, 1986: 19). La educación como la economía y la política, aunque en menor medida aquella que éstas, es un medio, un espléndido instrumento, tan privilegiado como escasamente utilizado, para el logro de la paz (TONELLI, 1994: 246).

3. Segunda tesis. ¿Cómo educar para la paz?.

En realidad este es el verdadero reto, la auténtica limitación que se plantea, en lo escolar más que en lo extraescolar, para que se lleven a cabo con un mínimo de efectividad los programas de educación para la paz. No obstante hay que recordar que según sean todos los elementos y variables que entren en juego (profesores, alumnos, padres, inspectores, recursos,...) así serán las posibilidades que se tengan para llevar a cabo las estrategias educativas con intención de logro.

El papel del educador es, con mucho, el más importante aunque no tenemos que restar importancia a los demás responsables en el proceso educativo. Y desde este punto de vista convendría que los profesores, tal y como ha demostrado la investigación educativa fenomenológica e interaccionista (CARR y KEMMIS, 1988), se preguntaran, como profesionales de la enseñanza y de la educación que son, la triada interrogativa siguiente: *¿qué* es lo que hacemos?; *¿cómo* lo hacemos? y *¿para qué* lo hacemos? Son reflexiones aparentemente sencillas pero en realidad se encierra en ellas todo el mundo de la educación. Quizás no tengamos tiempo para contestarlas o que no estemos acostumbrados a pensar. Sin embargo los datos a este respecto son determinantes: Si

bien no tenemos demasiados obstáculos para contestar que lo *que* hacemos como tales profesionales es *educar* o enseñar, sin embargo no contestamos de modo tan directo, ni tan clarificador cuando se trata de fijar *cómo* hacemos lo que tenemos que hacer en nuestros lugares de trabajo.

Ese *cómo*, procesual y dinámico, que da cuenta de la realidad práctica que se lleva a cabo cada día, hace referencia al mismo proceso de educación mientras actuamos como docentes y educadores. ¿Cómo nos percibimos, entonces?; ¿qué imágenes tenemos de nosotros mismos mientras *hacemos lo que hacemos*? Un estudio realizado en la Universidad de Sevilla, sobre las metáforas e imágenes del profesor (MINGORANCE, 1991), ha aportado datos muy interesantes al respecto. Una de las imágenes más asentadas que los educadores tienen de sí mismos es la de verse o considerarse como burócratas de la educación (BACHARACH y CONLEY, 1990). Acompañando esta imagen se encuentran toda una serie de dimensiones que "explican" la naturaleza de las acciones del profesor en los espacios donde trabajan: se ven a sí mismos como instructores que se dedican a enseñar, más que educar, los conocimientos recogidos por las materias que imparte (BACHARACH, BAUER y SHEDD, 1987). En realidad la lógica de su lenguaje es la lógica mercantilista donde el conocimiento es más una mercancía, un patrón de intercambio, que un valor cultural. Asociado a esta imagen se propician términos, considerados educativos, como competitividad, eficacia, control, racionalización, optimización... que recuerdan más el locus del ordenador. Es el lenguaje gerencial que predomina en ciertos agentes de la educación (GIROUX,

1990) y el de la economía que subyace a gran parte de la Administración. Los padres, las familias, los inspectores y directores, los mismos alumnos... participan en un entramado de relaciones dominadas por los exámenes, las evaluaciones, los mecanismo de control y cribado, los manuales, los programas... diseñados y planificados para que los alumnos den cuenta de ellos. La enseñanza se encuentra así dominada por criterios de carácter económico-social con significatividad cada vez menos educativa (PALAZON, 1992).

Frente a esa imagen de burócrata del conocimiento, existe otra imagen más independiente de los educadores, en donde éstos se ven a sí mismos como profesionales *autónomos* de la enseñanza, *agentes de cambio* (GIROUX, 1990) a través de la educación. Los educadores en esta plataforma van más allá de ser simples transmisores de conocimientos. La investigación a este respecto demuestra que los profesores se ven como profesionales *reflexivos* (SCHÖN, 1983) que *en* la práctica y *desde ella* intentan mejorarla. El lenguaje utilizado por estos educadores ya no es, pues, tan prescriptivo ni gerencial. El conocimiento no es considerado por ellos como una simple cuestión de destreza o habilidad técnica impartido por los especialistas en cada materia sino más bien como un instrumento problemático y problematizador que hace de mediador entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción. Los educadores que se perciben bajo el paraguas de esta segunda metáfora apelan más a conceptos como igualdad, participación, mejora, justicia social, democracia, compromiso, implicación... Un lenguaje contrario y opuesto a la *mercantilización de la educación* que

dominan las escuelas y los centros de educación en nuestros días (DOYLE, 1980).

Para nosotros, los primeros difícilmente pueden llevar a cabo un verdadera tarea de educar para la paz. Los segundos, si no encuentran excesivas dificultades (recursos, materiales, limitaciones administrativas y personales...), tienen mucha más posibilidad de colaborar en una labor reconstructiva de la paz: para ellos la paz es el camino que domina la metodología educativa y no solo el resultado de la misma (RUIZ DELGADO, 1995). Ellos practican, inconsciente o conscientemente, aquello que postulaba GANDHI en sus arengas y escritos.

“No hay caminos para la paz, la paz es el camino” (en SLOAN, 1983)

4. Algunas escenas prácticas como ejemplo.

Bajo la primera metáfora de educador el tema de la paz es tratado, desde un punto de vista básicamente instructivo, con excesiva rutina y bastante formalización. Tal perspectiva se plantea el pacifismo y su difusión como un actividad puntual y coyuntural, como la realización de una unidad didáctica sobre la paz o la guerra, un debate sobre el desarme o la militarización, la explicación sobre las armas nucleares a través de video o retroproyector..., estas actividades no son rechazables. Al menos aumentan el nivel de formación de los participantes. Como también contribuye a este objetivo el sistematizar una serie de términos, con intención puramente analítica (paz, no-violencia, paz individual o social, paz natural entre los pueblos, desarme, armamentismo...) buscando las relaciones semánticas

exitentes entre ellos como si el tema de la paz fuera un simple arreglo teórico que permitiera el juego conceptual (CASELLES, 1988). La paz es algo más que palabras aunque estas contribuyan, con el diálogo, a conseguir la paz. Pero existen dos razones relevantes para dudar de su realizabilidad.

En primer lugar, con este planteamiento la paz, con sus homólogas y opositoras, queda enquistada en teorías demasiado abstractas. Lo que, por una parte, es una manera de debilitar la potencialidad de un concepto a fuerza de disecarlo en racionalizaciones espurias. “No se hacen conciencias fuertes” (FREIRE, 1984) jugando a los conceptos. Estas se pueden convertir en un objeto de estudio y de instrucción, pero, *en segundo lugar*, con ello no se logra verdadera educación.

Desde la imagen que ofrece *la segunda metáfora* el educador como colaborador y coordinador en la elaboración y construcción del conocimiento utiliza métodos de carácter dialógico y comunicativo (RUIZ DELGADO, 1995) para que los participantes no se limiten a memorizar los conceptos sino que intercambien los significados que dan a sus acciones e intenten resolverlas en la línea de objetivos planteados previamente por el grupo o, también, aumenten cada uno de sus miembros la comprensión de aquello que les preocupa con el fin de tomar decisiones respecto a ello. Se producen así “conciencias rigurosas y enraizadas” (FREIRE, 1989). Ya que, en todo lo que concierne a la paz (como a la justicia, la igualdad, la solidaridad, la convivencia...) una verdadera estrategia educativa trascendería el viejo enfoque de instrucción para que “vivenciando” (GUTIERREZ, 1978) el conocimiento a

través de procesos comunicativos de reflexión se pueda transformar una conciencia epifenoménica y vacilante, anómica y pasiva, “en una conciencia crítica y enraizada que sea capaz de descender a las zonas más profundas de nuestro ser, de nuestros sentimientos y de nuestra razón” (MORIN, 1995).

Con esta segunda orientación no se trata tanto, pues, de instruir para que los alumnos sepan lo que es la paz, sino más bien de *cómo* saberlo y *cómo hacerlo* posible de enseñanza y aprendizaje a través de métodos educativos acordes con la naturaleza de estos objetivos. Así pueden sistematizarse algunas consideraciones en relación con este segundo enfoque de la educación para nosotros más propicio al logro de la paz.

- A. *El educador* no es un mero transmisor de conocimientos sino que se ve a sí mismo como un “intelectual” (GIROUX, 1990) cuyo trabajo se ve definido por medio de categorías como democracia, potenciación, posibilidad. El educador se siente algo más que un técnico o un burócrata del conocimiento.
- B. En este modelo de educador y orientación educativa *el conocimiento* es considerado de manera abierta y flexible de tal modo que no se convierte en un fin en sí mismo sino en un nexo mediador entre los educadores y la realidad social en la que las personas viven (POPKEWITZ, 1988). Así el educador desarrolla una imagen moral y ética debilitada en los últimos tiempos por el ascenso del tecnocratismo y la proletarianización del trabajo de los profesionales de la educación en el marco de una burocracia rígida administrativa que devalúa su labor convirtiéndole en un simple ejecutor de contenidos predeterminados (en los libros, manuales, videos...)
- C. *Los alumnos*, siguiendo esta línea de consideraciones, ya no son tratados como bancos pasivos y receptores en los que se va depositando el conocimiento sino como personas activas que, en colaboración, crean, construyen y recrean el conocimiento de modo que éste tenga sentido para sus vidas (KEMMIS, 1983). Así el compromiso del educador con sus alumnos se hace explícito a través de un tipo de educación que favorece la formación de ciudadanos reflexivos que aprenden a pensar por sí mismos. Para nosotros, por tanto, la paz adquiere una dimensión distinta desde este segundo planteamiento, puesto que ella es el camino y el objetivo, donde en libre expresión y al mismo nivel, los participantes, todos los miembros de la educación, en procesos democráticos de habla,
- D. De ahí que, por último, la enseñanza de la paz no sea monopolio de un único *ámbito disciplinar* (geografía, historia, economía, física, derecho...) sino que más bien haya de ser competencia de tratamientos *inter* y *pluridisciplinarios* (MARTIRANI, 1986). La paz ya no es sólo objeto de estudio sino sobre todo *proceso y vida, existencia y diálogo*. Algo que no se puede dictar ni prescribir, como pretenden los manuales. Cuando esta civilización sea capaz de hacer verdadera cultura, hoy contrarrestada o anulada por el poderoso influjo de los medios de comunicación, y considere el hecho de que el recurso a la guerra debe convertirse en algo tan ilegítimo

e irresponsable (como en su día lo fue la esclavitud), sólo entonces podrá plantearse la paz como una práctica cotidiana y la democracia, más allá del formalismo que la atraviesa, será una realidad (CARR, 1993).

5. Tercera tesis: Condiciones necesarias para la educación para la paz.

Las digresiones anteriores cuestionan, "de profundi", la necesidad de un cuerpo de especialistas o de educadores especializados en el tema de la paz. En realidad podría interpretarse que todos los profesores, maestros, educadores sociales... tendrían que ser, en el fondo y en la forma, siempre conscientemente, educadores para la paz. O por el contrario si la fuerza de la educación para la paz se encuentra más en el término educación que en el de paz, si resulta que son los *cómo* de la educación lo importante en la tarea de educar, si ocurre que los *camino*s deben ser *dialogantes* y *pacíficos* para que el resultado de la educación sea la paz... entonces, es evidente, que la educación para la paz es una tarea de todos los educadores y no sólo de aquellos que se suponen expertos en dicha dimensión. Quizás, a juicio de los estudiosos del tema de la paz, donde haya que reforzar la fundamentación de la tarea de educar es, justamente, en las condiciones interpersonales, históricas, económicas, sociales, éticas y religiosas que forman parte de la misma.

Pietro GIANOLA (1986) en su "Gerra e pace interpellano l'educazione". Nuove prospettive pedagogiche", dedica su análisis justamente a esta cuestión, sistematizando en varios apartados las

diversas hipótesis/tesis que fundamentan las condiciones para el cumplimiento de la paz (pp. 19-47).

A. *La hipótesis personal.* Si la paz es un valor personal la primera vía hacia la paz también tiene que ser personal. Las personas son agresivas y belicosas en general, porque así es la naturaleza humana. La educación para la paz reclama y prepara un proceso de liberación profundo que se desprende de la propia estrategia educativa que para tal objetivo se lleva a efecto. La dimensión personal del proceso presenta dos niveles:

A.1. El primero, el nivel bio-psico-sociodinámico, considera la metodología educativa como una auténtica terapia y profilaxis mental. Va dirigida a la solución de los conflictos o de situaciones complejas... que inclinan a las personas a la violencia.

A.2. Nivel moral. Más que educación para la paz lo que se desea es la educación de las personas para que logrando "su madurez liberalizadora", sean capaces de mantener relaciones abiertas dominando los impulsos violentos.

B. *La hipótesis cultural.* La paz también es un valor cultural. La vía hacia la paz puede ser, por tanto, cultural. La educación para la paz debe convertirse en un proceso de socialización-inculturación de las personas para que vayan interiorizando ciertos valores, actitudes, creencias... acordes con los patrones culturales que existen o se crean en las diversas culturas del hombre.

C. *La hipótesis sociopolítica.* La paz es, ineludiblemente, en un mundo en guerras políticas, étnicas, económicas, de

religión... un hecho social y político. La educación para la paz tiene que recoger, en su camino, esta dimensión política si no quiere condenarse a la abstracción. La praxis de cambio social (RUIZ DELGADO, 1995) en busca de una nueva sociedad, una distinta educación... puede favorecer la construcción de un nuevo orden social más justo e igualitario. Esta dimensión debe proporcionar información y conocimiento de lo político para que los ciudadanos conozcan, realmente, su realidad social.

- D. *La hipótesis moral.* La paz es un valor moral. La educación para la paz o es moral o no es tal educación. De hecho este es el error de los planteamientos tecnocráticos de la educación ya que al suprimir los valores, porque no cuentan en el proceso, se la condena a puros ejercicios técnicos de ilustración (SAEZ, 1989). La educación para la paz debe estar al aviso de este problema.

6. Algunas reflexiones últimas.

La paz es un valor y un hecho complejo y múltiple que reclama, como hemos visto, toda una serie de principios y supuestos, de condiciones y estrategias, de procesos y deliberaciones que *comprometan* a las personas en sus propios aprendizajes de la paz. La paz no es, por tanto, solo ausencia de guerra o conflicto. Invita, también, y sobre todo, a la convivencia y a la relación. Desde este punto de vista se puede ir caminando hacia una cultura de la paz más que a la cultura de guerra en la que estamos gravemente sumergidos hipotecando nuestro horizonte y el futuro. La guerra es concebida, en esta cultura de paz, como un producto de

la irracionalidad y de la ignorancia humana. Una cultura clarificadora y comprensiva que defina, con términos muy precisos, el hecho de que el planeta que da cobijo a los seres humanos no puede ser motivo de confrontación y de lucha sino de interacción y colaboración para protegerlo y, con ello, protegernos. Por eso la educación para la paz encuentra su ser y su sentido bajo los supuestos de una cultura colaborativa. Es y será una tarea difícil porque la paz no es una región llana y sin dificultades, pero educar para la paz vuelve a convertirse, hoy con la situación existente en el mundo, en una necesidad urgente.

Bibliografía.

- BACHARACH, S. BAUER, S. y SHEDD (1987) *Teacher Work Environment and Education Reform*, Teacher College Record.
- BACHARACH, S. y CONLEY, S. (1990) *Uncertainly Decisionmaking in Teaching*, Sage Publications, London.
- BROCK-UTNE (1985) *Educating for peace*, Pergamon Press, Oxford.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona.
- CARR, W. (1993) "El curriculum en y para una sociedad democrática", en ORTEGA, P. y SAEZ, J. *Educación y democracia*, Caja Murcia.
- CASELLES, J. F. (1988) "Educar para la paz como mecanismo de análisis y trabajo dirigido a superar las diferencias humanas e internacionales", *Anales de Pedagogía*, nº6.
- DOYLE, W. (1980) *Teaching as profession*, Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.
- ESCUADERO, J.M. (1985) *Orientaciones actuales en el curriculum*, Policopiado, Murcia.

- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1986) *Integrar o segregar*, Laia, Barcelona.
- FERNANDEZ GONZALEZ, J. (1992), "Estaduto antropológico de la cultura y los valores", en VARIOS *Educación multicultural e intercultural*, Impredisur, Granada, 1992.
- FREIRE, P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, Madrid.
- FREIRE, P. (1989) *Alfabetización*, Paidós-MEC, Madrid.
- GIANOLA, P. (1986) "Gerra e pace interpellano l'educazione. Nuove prospettive pedagogiche", en MILANESI y otros *I Giovanni e la pace*, Edit. Las Roma.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Paidós, Barcelona.
- GUTIERREZ, F. (1978) *Método práctico de educación liberadora*, Marsiega, Madrid.
- KEMMIS, S. y otros (1983) *Orientations to curriculum and transition*, Victoria Institut of Secondary Education.
- MARTIRANI, G. (1986) "Ricerca, militanza e impegno per la pace" en MILANESI y otros *I Giovanni e la pace*, Edit, Las, Roma.
- MINGORANCE, P. (1991) *Metáfora y pensamiento profesional*, Universidad de Sevilla.
- MORIN, E. (1995) "Educación para la paz", en SAEZ, J. y otros *Reflexionando sobre la paz*, P.P.U., Barcelona.
- PALAZON, F. (1992) "El educador: tecnólogo o investigador", *Anales de Pedagogía*, nº9, Murcia.
- POPKEWITZ, Th. (1988) "Ideología y formación social en la formación social del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", *Revista de Educación*, nº285; pp. 125-148.
- RUIZ DELGADO, B. (1995) "La educación para la paz en el contexto latinoamericano", en SÁEZ, J. *La transformación de los contextos sociales: Los valores democráticos en educación*. Ed. Dabar, Barcelona, 1996 (en prensa).
- SAEZ, J. (1989) *La construcción de la educación*, Nau Llibres, Valencia.
- SCHÖN, D. (1983) *The practitioner reflective*, Basic Books, New York.
- SLOAN, D. (1983) *Education for Peace and Disarmament*, Teacher College Press, London.
- TONELLI, R. (1986) "Educazione alla pace", en MILANESI *I Giovanni e la pace*, Las Roma.
- UNESCO (1986) *Anuario de Estudios sobre paz y conflictos*, Fontamara (vols. 1 y 2), Barcelona.